

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями
здоровья

**Формирование навыков рассказывания по серии сюжетных
картин у обучающихся дошкольного возраста с нарушениями
зрения**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.ф.н., профессор А. В. Кубасов

дата подпись

Исполнитель:
Барашкина Татьяна
Александровна
Обучающийся СДПП-1501 группы
очного отделения

подпись

Научный руководитель:
Цыганкова Анна Владиславовна
к.ф.н., доцент кафедры
теории и методики
обучения лиц с ОВЗ

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ	6
1.1. Нарушение зрения как форма дизонтогенеза	6
1.2. Понятие связной речи	12
1.3. Особенности развития связной речи у детей с нарушениями зрения	20
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.....	26
2.1. Исследование уровня сформированности навыков рассказывания у дошкольников с нарушениями зрения.....	26
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	29
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА	33
3.1. Анализ современных методов и средств обучения рассказыванию по серии сюжетных картин дошкольников с нарушениями зрения	33
3.2. Формирующий эксперимент	39
3.3. Контрольный эксперимент	43
3.4. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию навыков рассказывания по серии сюжетных картин у обучающихся дошкольного возраста с нарушениями зрения	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	55
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	60
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	62
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	65

ВВЕДЕНИЕ

Одной из главных задач коррекционно-педагогической работы с дошкольниками является формирование связной (монологической и диалогической) речи.

От того, насколько хорошо обучающийся овладеет связной речью, будет зависеть его дальнейшая успеваемость в школе. Связная речь – высшая форма мыслительной деятельности, определяющая уровень речевого и интеллектуального развития дошкольника.

Связная речь необходима для того, чтобы давать правильные развернутые ответы на вопросы, доказывать свою точку зрения, уметь рассуждать и объяснять свои мысли, уметь правильно воспринимать и воспроизводить учебный материал.

Многие отмечают, что дети с нарушениями зрения имеют слабые представления об окружающем мире. Так, при рано возникшей зрительной патологии, особенно при каких-либо нарушениях центральной нервной системы, у ребенка не устанавливается и не закрепляется связь слова с движениями, действиями в пространстве, не формируются умственные действия, появляются отклонения в познавательной деятельности, формирование навыков, развитии эмоциональной сферы и социального поведения.

Для каждого человека связная речь играет огромную роль в его жизни. Человек не может быть без общения, поэтому формирование связной речи важно для каждого.

При обучении связной речи не все дошкольники достигают высокого уровня, поэтому проблема поиска методов, приемов и средств обучения связной речи актуальна.

Наиболее эффективным методом на сегодняшний день является обучение навыку рассказывания по серии сюжетных картин. Дошкольникам

нравится воспроизводить знакомую картинку из сказки, сейчас многие любят рассматривать картинки из комиксов и воспроизводить сюжет по ним. Методика обучения связной речи строится с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей дошкольника. Методика обучения включает в себя проведение подготовительной работы, отбор и последовательность использования иллюстративного материала, структуру и приемы, направленные на развитие высших психических функций.

Обучение рассказыванию по серии сюжетных картин является одним из эффективных методов формирования связной речи и относится к актуальной, но полностью не исследованной проблеме.

Таким образом, все вышеперечисленное определяет актуальность выбранной темы.

Объект исследования: навыки рассказывания у обучающихся дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования: методические условия формирования навыков рассказывания по серии сюжетных картин у обучающихся дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Цель исследования: разработать и апробировать методику развития навыков рассказывания по серии сюжетных картин у обучающихся дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Гипотеза исследования: формирование навыков рассказывания по серии сюжетных картин у обучающихся дошкольного возраста с нарушениями зрения будет эффективным при соблюдении следующих условий:

1. Проведение подготовительной работы по обогащению словаря обучающегося выразительными средствами.
2. Подготовительная работа по ознакомлению с выразительными изобразительными средствами (анализ сюжетных картин).
3. Обучение навыкам рассказывания с опорой на серию сюжетных картин.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретический материал по данной проблеме.
2. Изучить современные методы обучения рассказыванию по серии сюжетных картин.
3. Определить уровень развития связанной речи у обучающихся дошкольного возраста с нарушениями зрения и определить направления работы.
4. Разработать и апробировать систему коррекционно-педагогической работы по формированию навыков составления рассказа по серии сюжетных картин.

Методы:

- теоретические: изучение и анализ литературы по данной проблеме;
- организационные: сравнительный;
- эмпирические: педагогический эксперимент;
- статистические: количественный и качественный анализ полученных данных.

Экспериментальная база: муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение - детский сад компенсирующего вида № 369 «Светлячок», г. Екатеринбург, подготовительная группа.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

1.1. Нарушение зрения как форма дизонтогенеза

Количество детей с врожденными нарушениями в работе зрительного аппарата или потерявшими зрения в раннем возрасте (инвалиды по зрению) достаточно велико. По данным офтальмологов, процент младших школьников, имеющих не глубокие нарушения зрения, колеблется от 10 до 37% от общего числа учащихся. Это связано с возрастанием перинатальной патологии, неблагоприятными экономическими, социальными условиями и рядом других причин.

Различают следующие категории детей с нарушением зрения:

- слепые/незрячие дети (острота зрения на лучшем видящем глазу от 0,01 до 0,04);
- слабовидящие дети (острота зрения на лучше видящем глазу при коррекции от 0,05 до 0,2);
- дети с косоглазием и амблиопией.

В клинической и психолого-педагогической практике проанализирован этиопатогенез зрительных нарушений, которые могут возникнуть из-за внутриутробных вирусных инфекций, интоксикаций, токсоплазмоза, недоношенности, родовых травм, гипоксии в родах, эндокринных заболеваний, отягченной наследственности, обозначены и уточнены отдельные нозологические формы зрительной патологии, описаны их проявления [2, 30].

Причины нарушения зрения могут быть:

- врожденные (нарушение происходит во внутриутробном развитии);

- приобретенные (нарушение возникает после рождения при воздействии неблагоприятных факторов);
- наследственные (нарушение происходит, если в семье есть люди с нарушениями зрения).

В специальных исследованиях подчеркнута полиморфность группы детей с патологией зрения по состоянию психофизического здоровья, имеющих различные по степени, глубине и характеру зрительные нарушения.

В медицинской и педагогической литературе представлено подробное описание видов нарушений.

Миопия (близорукость) – аномалия рефракции глаза, при которой главный фокус оптической системы находится между сетчаткой и глазом. Близорукость резко меняет поведение и даже характер детей. Они становятся рассеянными, горбятся при рассмотрении рисунка, жалуются на головные боли и боли в глазах, усталость, расплывчатость предметов. Для исправления близорукости применяются очки с двояковогнутыми линзами.

Гиперметропия (дальнозоркость) – при этом главный фокус оптической системы глаза находится позади сетчатки. Для исправления требуется усилить преломления при помощи очков с двояковыпуклыми линзами.

Астигматизм – снижение остроты центрального нерва, может возникнуть в результате врожденного недоразвития зрительной системы, различных внутриутробных патологических процессах. При систематическом направляющем воздействии развитие функции зрения нормализуется.

Амблиопия – снижение остроты центрального нерва, может возникнуть в результате врожденного недоразвития зрительной системы, различных внутриутробных патологических процессов. При систематически направляющем воздействии развитие функций зрения нормализуется.

Косоглазие – отклонение одного из глаз от общей точки фиксации. Это не только косметический, но и функциональный недостаток. При косоглазии в одном глазу вся нагрузка переносится на здоровый глаз, нарушается в целом бинокулярное зрение. Самым простым способом восстановления зрения косящего глаза является выключение на длительный период времени из акта зрения второго, лучше видящего глаза.

Известно, что на первом году жизни основой для развития ребенка является развитие сенсомоторных процессов, выступающих основой становления высших психических функций. В этот период важно постоянно стимулировать органы чувств ребенка. Применительно к детям с нарушением зрения приоритетной задачей является компенсация зрительного восприятия. Л. И. Солнцева [34] выделяет три стадии компенсации нарушения зрения в раннем возрасте.

Первая стадия компенсации приходится на первый год жизни и основывается на комплексном полисенсорном (полимодальном) характере восприятия. Стимулируются тактильные ощущения – основа обязательного восприятия. Ребенок с глубоким нарушением зрения отличается малоподвижностью, поэтому необходимо формировать правильные двигательные стереотипы, развивать внимание, слуховое восприятие, активность речевой деятельности ребенка.

В течение второй стадии компенсации (возраст ребенка – 2 – 3 года) закладываются основы психической и речевой деятельности, происходит дальнейшее развитие предметности восприятия.

Третья стадия связана с появлением образов, представлений у детей со зрительной патологией. В этот период важно формировать у них наглядно-практические способы познания окружающего мира, обеспечивающее осуществление предметно-практической деятельности и ориентировки. Перцептивная деятельность детей с нарушением зрения постепенно развивается, но характеризуется фрагментарностью, неточностью, схематичностью.

Психофизиологические исследования выявляют особенности пропускной способности зрительного и связанных с ним других анализаторов, концентрации и переключения внимания, снижение скорости переработки сенсорной информации, особенности психомоторного темпа, состояние работоспособности. Выявлена определенная зависимость между уровнем речевого развития и пропускной способностью зрительного анализатора.

Патология зрения усложняет пространственную ориентировку, тормозит развитие моторных способностей, координации; приводит к уменьшению моторной и познавательной деятельности. У определенных дошкольников замечается существенное запаздывание в физиологическом формировании.

При патологии зрения визуальное понимание стремительно различается от восприятия в соответствии с нормой зрящих людей по степени полноты, правильности и быстроты отображения. Из-за патологии зрения дошкольники достаточно часто имеют все шансы наблюдать не ключевые, а второстепенные свойства предметов, в связи, с чем характер предмета искажается и таковым фиксируется в памяти. Данные, получаемые слабовидящими обучающимися с поддержкой остаточного зрения, оказываться наиболее абсолютной, в случае если действует в комплексе с воспринимающей и осязательной информацией. С целью развития речи дошкольникам с патологией зрения следует интенсивное влияние с находящимися вокруг людьми и интенсивность предметно-практического навыка за счет стимуляции различных анализаторов (акустический, визуальный, кинестетический).

Обучающиеся с глубокими нарушениями зрения не имеют способности в неограниченном объеме понимать артикуляцию собеседника, из-за чего они зачастую допускают ошибки при звуковом анализе фразы и его произношении. Проблемы, сопряженные с овладением звуковым составом фразы и значением последовательных звучаний, часто выражаются

в письменном сообщении. Помимо этого, достаточно нередко нарушается сопоставимость фразы и объекта, довольно небогат лексический запас и прослеживается запаздывание в представлении значимостей текстов. Дошкольники со зрительной патологией обладают характерными чертами освоения и применения неязыковых средств общения, мимики, жестов, интонации. Отличительная роль для слепых и слабовидящих обучающихся содержит формирование слухоречевой памяти, так как огромное число данных им необходимо сохранять в памяти.

Ребята с нарушениями зрения не видят строчек, перепутывают аналогичные по начертанию предметы и буквы, не видят написанного на доске, таблиц, что активизирует переутомление и сокращение трудоспособности.

Дошкольникам с патологией зрения следует оказывать помощь в передвижении по помещениям учреждения, в ориентировке в пространстве. Обучающемуся необходимо понимать главные ориентиры учреждения, группы, где ведутся занятия и обозначен путь к собственному месту. Немаловажно подобрать приемлемо освещенную рабочую зону (высокая общая освещенность (не меньше тысячи люкс) либо местное освещение на рабочем месте не меньше четырехста-пятьсот люкс), где слабовидящему дошкольнику в наибольшей степени видно доску и воспитателя. Для обучающегося с глубоким снижением зрения, опирающимся в личной работе на ощущение и слух, значима слышимость в абсолютно всех местах группы. Дошкольники, обладающие зрительной патологией, с дозволения воспитателя обязаны иметь право подходить к наглядному использованному материалу и анализировать его. В намеренно созданных занятиях и в режимных моментах рекомендовано применять аудиозаписи. Следует дозировать визуальные перегрузки не более десяти-двадцати минут постоянной деятельности.

В упражнениях необходимо направлять интерес на количество комментариев, которые будут возмещать обедненность и упрощенность

визуальных фигур. Особенное внимание необходимо отдавать правильности высказывания, описания, установки, не рассчитывая на жесты и мимику.

Дошкольники могут обучаться посредством прикосновения либо на слух, они имеют право прикоснуться к объекту или предмету. Главные части обучения разрешено фиксировать на диктофон.

Наглядный и раздаточный использованный материал обязан быть крупный, хорошо зримый по расцветке, контуру, силуэту. Располагать демонстрационные использованные материалы необходимо таким образом, чтобы они не соединялись в общую черту, пятно.

Некоторым обучающимся могут потребоваться увеличивающие дополнительные средства: приспособления, повышающие целую страничку либо линии, полезные при чтении и т.д.

Рано возникшие нарушения зрения приводят к специфической перестройки психики и поведения. Слепота и слабовидение осложняются изменением процесса познания. Ребенок с глубоким нарушением зрения отличается малоподвижностью, у него скованы движения, не формируются правильные двигательные стереотипы. В ограничение поли зрения, его сужения, секторальные выпадения зрительного поля приводит к тому, что у ребенка резко занижены или, наоборот, завышены представления о своих возможностях, а социальный опыт обеднен. В ряде случаев у ребенка с раннего детства формируется комплекс иждивенчества, что связано с охранительным воспитание в семье, повышенной опекой, жалостью со стороны близких. Как следствие, формируются эгоистические черты характера с преобладанием потребительской ориентации. Другие дети, не смотря на значительное снижение зрения, могут быть правильно ориентированы в повседневной социальной жизни, обладают достаточным уровнем развития речи и общения, что взаимосвязано. Это, как правило, дети с миопией, даже высокой степени, астигматизмом и другими видами нарушения зрительной функции.

1.2. Понятие связной речи

Освоения речью – это трудоемкий, многогранный процесс, неразделимо взаимосвязанный с становлением основных видов деятельности детей [40]. Этот процесс подразумевает поочередное освоение человека абсолютно всем разнообразием функций речи: номинативной, индикативной (указательной), коммуникативной (функцией общения), когнитивной (познавательной), регулирующей (управления с помощью речи собственным поведением и действиями находящихся вокруг людей), обобщающей (классификация получаемых человеком сведений), эмотивной (передача эмоциональных чувств, переживаний). Освоение абсолютно всем разнообразием функций речи совершается в теснейшей взаимосвязи с становлением основных разновидностей работы дошкольника: предметной, игровой, учебно-игровой, учебно-познавательной.

Нормативное течение хода освоения речью обуславливается сформированностью совокупности разных условий эмоционального, анатомо-физиологического и общественного характера. К ним допускается приобщить достаточную развитость высших психологических функций (внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения и т. д.), сохранность анатомо-физиологического строения центральных и периферических отделов слухового и речевого аппарата, стандартные требования формирования и восприятия, обучающихся в семье и социуме. Отмеченные условия можно охарактеризовать ключевыми критериями, важными для стандартного формирования речи дошкольников.

Согласно данным классической психологической литературы, в развитии ребенка можно условно выделить четыре этапа: подготовительный, преддошкольный, дошкольный и школьный.

Проанализируем дошкольный этап речевого формирования детей. Рубежами этого периода является возраст от 3-х до 7 лет. В течение данного

периода в формировании речи детей совершаются существенные перемены. Данные изменения включают все стороны речи: стремительно развиваются звукопроизношение, лексический запас, грамматический строй, связная речь дошкольников. Разберем отмеченные направления формирования речи подробнее.

Дошкольники 4-ого года жизни ранее освоили навыки произношения множества звуков, в их речи пропало смягченное произнесение согласных звуков и смены их на [т''], [д'']. Фразы, в составе которых имеются мягкие [л''] и йотированные гласные, звучат уже в согласовании с нормами родного языка. Возникают свистящие звуки: [с], [с''], [з], [з'']. При этом обучающиеся не только лишь хорошо выговаривают звуки, но и обретают способность слышать их в составе фразы. В 5 лет завершается развитие произношения шипящих звуков ([ш], [ж]), их распознавание в речи и на слух не прекращает стремиться к совершенству в течение всего шестого года жизни. В промежуток с 5 до 6 лет улучшается умение ребенка к дифференциации твердых – мягких, звонких – глухих согласных. Одними из более поздно усваиваемых звуков считаются соноры [р], [р'']. В 6 лет ещё разрешается их нечеткое проговаривание, но к окончанию дошкольного этапа обучающиеся уже верно выговаривают и отличают все без исключения фонемы родного языка.

В течение дошкольного периода совершается бурное формирование лексико-грамматического запаса детей. Это проявляется в преобразование лексического строя языка, как по количественным, так и по качественным характеристикам. Дошкольник не только осознает и применяет различные части речи (существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, наречения), но и стремительно завладевает методами их создания. Неспроста промежуток с 4 до 5 лет признается абсолютно всеми учеными возрастом словотворчества. Непосредственно в этот период в речи детей возникает много самостоятельно построенных текстов, которые дошкольник не имел возможность перенимать из речи находящихся вокруг: «другостранец» -

иностранец, «намакоронился» - наелся макарон, «лягавая» - лошадь, которая лягается и т.п. Промежуток словотворчества считается неотъемлемым на пути овладения родным языком и говорит о том, что формирование речи проходит в соответствии с нормой. Вследствие к пяти – шестилетнему возрасту словотворчество со временем затухает, уступая роль нормативному словообразованию, схожему с общепризнанными мерками родного языка. К окончанию дошкольного этапа дошкольник уже способен без помощи других формировать фразы, имеющие отношения к различным частям речи, и разъяснять их значения с помощью развернутого выражения.

В этом возрасте значительно увеличиваются способности дошкольника в овладении грамматическим строем языка. К примеру, четырехлетний дошкольник уже без помощи других выстраивает не только лишь простые, но и сложные предложения. Он уже обладает способностями согласования членов предложения по грамматическим категориями числа, рода, падежа и стремительно применяет в речи элементарные и большинство сложных предлогов. К 5 – 6 годам эти навыки улучшаются: можно заявлять об абсолютном усвоении грамматического строя родного языка.

Успешность в овладении лексикой и грамматикой теснейшим способом сопряжено с формированием связной речи детей. Связная речь – раздел, который постоянно отличался методистами как особенная сфера деятельности по формированию речи. Данное объясняется тем значением, которое содержит связная речь в существования человека и общества.

Связная речь – это такая речь, которая воспроизводит все без исключения значимые стороны собственного предметного содержания. Речь может быть бессвязной по 2-м обстоятельствам: или вследствие того, что данные связи не осознаны и не представлены в идеи сообщающего, или эти связи никак не обнаружены соответствующим образом в его речи.

Термин «связная речь» в методологии применяют в многочисленных значениях: процесс, деятельность сообщающего; продукт, результат данной

работы, текст, высказывание; название раздела деятельности по формированию речи.

Коммуникация – это главная роль связной речи, которая осуществляется в 2-ух главных видах – диалоге и монологе. Любой из них содержит собственные характерные черты, обуславливающие характер методики их развития.

Первичная по происхождению форма речи – диалог. Диалогическая форма речи имеет яркую социальную направленность, служащую потребностям живого общения. Диалог опирается на ситуацию, на знание того, о чем идет речь. Он состоит из цепочки последовательных реакций, состоящих из реплик или отдельных высказываний двух или более лиц. Также диалог включает в себя не только вербальную структуру, но и невербальные средства общения, такие как: жесты, мимика и средства интонационной выразительности. Данные особенности определяют характер речевых высказываний. Структура диалога предполагает грамматическую неполноту, опускание элементов грамматически развернутого высказывания, а также наличие повтора лексических элементов в смежных репликах и употребление стереотипических конструкций разговорного стиля. Реплики-высказывания утвердительного или отрицательного ответа, т.е. простейшие формы диалога не требуют повторения программ высказываний [26].

За единицу диалога в лингвистики общепринято рассматривать объединенную тематически цепочку реплик, характеризующие смысловой, структурной и семантической законченностью, которые представляют собой «диалогическую целостность» [38]. Аспекты связности детальной диалогической речи формируются в соответствии с применением языков и внеязыковых средств в определенных условиях речевого общения.

Монолог – это связная речь одной личности, функция которой представляет собой информацию о каких-либо фактах, явлениях действительной реальности [9, 10]. Он предполагает собой наиболее трудную форму речи, которая предназначена с целью целенаправленной передачи

данных. Односторонний и постоянный характер высказывания, произвольность, подробность, логический порядок изложения, предопределенность содержания ориентаций на слушателя, ограниченное использование невербальных средств передачи данных все это считается главными особенностями монологической речи [10]. Характерный признак данной формы речи заключается в том, что содержание предварительно установлено и заранее планируется. Сопоставляя 2 формы речи, А. А. Леонтьев акцентирует такие свойства монологической речи, как относительная развернутость, произвольность и программированность. Как правило «сообщающий собирается либо программирует не только лишь отдельное высказывание, но и целый «монолог» как целое» [11].

Монологическая речь различается от диалогической тем, что осуществляет характерные речевые функции, в которых обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы формулировки грамматических отношений, формообразующие и словообразующие синтаксические средства, а кроме того в ней реализуется идея высказывания в поочередном, связном, сознательно спланированном изложении. Осуществление связного развернутого высказывания подразумевает удержание в памяти наложенной программы на целый промежуток речевой информации, введение абсолютно всех разновидностей контроля за действием вербальной работы (текущего, последующего, предсказывающего) с опорой, как на слуховое, так и на визуальное (формирование рассказа согласно явному использованному материалу) восприятие. В сопоставлении с диалогом, монолог излагается в наиболее четкой форме, с абсолютным отбором соответственных лексических средств и применением разных синтаксических конструкций. Более значимыми свойствами монологической речи считаются: последовательность и логичность, целостность и связность изложения, композиционное оформление, следующим за её контекстным и постоянным характером [22].

В старшем дошкольном возрасте главными видами, в которых осуществляется монологическая речь, считаются описание, повествование и простые размышления [10]. Информация о фактах реальности, заключающихся в взаимоотношениях одновременности, именуется описанием. Оно предполагает собою детальную вербальную характеристику объекта, явления, представление его ключевых качеств либо свойств, сведений «в неподвижном пребывании». Информация о фактах, пребывающих в взаимоотношениях последовательности, носит наименование повествования. В повествовании докладывается о каком-либо мероприятии, которое разворачивается во времени, содержит «динамику». Детальное монологическое утверждение содержит, как правило, композиционную структуру: введение, основная часть, заключение [9]. Особый вид высказывания, отображающий причинно-следственную взаимосвязь каких-либо фактов (явлений), называется рассуждением. В структуру монолога-рассуждения вступает: первоначальный тезис, обосновывающая часть и заключение. Рассуждение формируется из цепочки суждений, производящих выводы. Любой из разновидностей монологической речи содержит собственные характерные черты построения в соответствии с характером коммуникативной функции.

Невзирая на отличия монологической и диалогической форм речи их связывает единая концепция стиля, также монологическая речь, которая появляется у дошкольников на базе диалогической, в дальнейшем вводится в разговор, беседу. Данные высказывания могут складываться из некоторых предложений и включать различные данные (непродолжительное информация, дополнение, простое высказывание). Произносимая монологическая речь в известных пределах способна позволять неполноту выражения, и тогда её грамматическое создание может приближаться к грамматической структуре диалога [26].

Связность – это главное условие коммуникативности, вне зависимости от формы речи. С целью её освоения дошкольникам необходимо совершенствовать опыт формирования связных высказываний.

Высказывание – это грамматически верное повествовательное предложение определённого языка, которое выражает определенное значение и считается или подлинным, или ошибочным, но не тем и другим мгновенно.

Термином «высказывание» формируются коммуникативные единицы, завершённые со стороны содержания и интонации, которые характеризуются конкретной грамматической либо композиционной текстурой (А. А. Леонтьев, Т. А. Ладыженская и др.). К значимым характеристикам каждого типа развернутых высказываний (описание, рассказ и др.) принадлежат последовательность, очередность и логико-смысловая организация сообщения в согласовании с темой и коммуникативной проблемой.

Аспекты связности устного общения, которые выделяются в специальной литературе: смысловые связи между элементами повествования, закономерные и грамматические связи между предложениями, связь между элементами (членами) предложения и завершенность смыслового выражения мысли говорящего [25].

В сегодняшней лингвистической литературе для характеристики связной речи используется категория «текст», свойствами которого считаются: тематическое, смысловое, структурное единство и грамматическая последовательность [11]. Кроме того, акцентируют такие условия связности информации, как поочередное выявление проблемы в последующих друг за другом сегментах текста, связь предметных и тематических компонентов (данное и новое) предложениях, присутствие синтаксической взаимосвязи между структурными единицами текста [26]. В синтаксической организации информация, как единого целого главную значимость представляют разнообразные средства межфразовой и

внутрифразовой взаимосвязи (словарный и синонимический повтор, местоимения, слова с обстоятельственным смыслом, служебные фразы и др.).

Ещё одной из основных характеристик развернутого высказывания считается очередность изложения. Несоблюдение очередности постоянно отрицательно отражается в связности текста. Более распространенный вид последовательности изложения – очередность трудных соподчиненных отношений – временных, пространственных, причинно-следственных, качественных [40]. К числу главных патологий очередности изложения относятся:

- пропуск;
- перестановка членов последовательности;
- слияние различных рядов очередности (к примеру, дошкольник, не завершив описания какого-либо значимого качества объекта, переходит к описанию последующего, а далее снова возвращается к прошлому и т.п.).

Соблюдение связности и очередности информации в значительном обуславливается его логико-семантической организацией, представляющей собой сложное единство, которое содержит предметно-смысловую и логическую организацию. Соответственное отражение объектов и предметов действительной реальности, их взаимосвязей и взаимоотношений обнаруживается в предметно-смысловой организации высказывания, способствующее точному, намеренному изложению мысли, т.е. свободному и сознательному исполнению вербальной деятельности. Исполняя речевую деятельность говорения, автор придерживается «внутренней логике» выявления всей структуры предметных отношений. Простое проявление смысловой связи – межпонятийная связь, отражающая взаимоотношения среди 2-мя суждениями. Главный вид межпонятийной связи – предикативная смысловая связь, которая «прежде других создается в онтогенетическом формировании» [37].

Аналогичным образом, при стандартном речевом формировании дошкольники к 6 годам легко обладают фразовой речью, различными

конструкциями сложных предложений. Они обладают огромным лексическим запасом, владеют способностями словообразования и словоизменения. К этому времени создается правильное звукопроизношение, стремление к звуковому анализу и синтезу.

Дети последовательно пересказывают известную сказку, небольшой текст, стихотворения; составляют рассказ по картине и серии сюжетных иллюстраций, говорят об увиденном либо услышанном; дискутируют, рассуждают, высказывают свою позицию, убеждают друзей.

1.3. Особенности развития связной речи у детей с нарушениями зрения

При оценки речи в случаях не достаточности зрительной перцепции необходимо педагогу вместе с врачом понимать сущность и степень нарушения, его первопричинность, состояние познавательных, двигательных, эмоционально-личностных и интеллектуальных возможностей детей. Важное значение имеет время возникновения патологии, условия жизни ребенка. Нарушение деятельности зрительного анализатора сказывается на речевом и личностном развитии детей.

Нарушение зрения могут быть глубокими, а могут быть не резко выраженными, при этом установлено, что состояние речи ребенка с остротой его зрения прямо не связано. Если зрение пропало, когда речь уже была сформирована, то в большинстве случаев необходимости в логопедической работе нет. В случаях же рано возникшей зрительной патологии, особенно при каких-либо нарушениях центральной нервной системы, у ребенка не устанавливается и не закрепляется связь слова с движениями, действиями в пространстве, не формируются умственные действия, появляются отклонения в познавательной деятельности, формирование навыков, развитии эмоциональной сферы и социального поведения.

Установлено, что при нарушениях зрения происходит снижение внимания, памяти и других психических процессах [16]. Это не может не сказываться на состоянии речевой деятельности и должно учитываться в коррекционных мероприятиях.

Слабые ощущения ребенком собственных общих и артикуляционных движений затрудняет действия с предметами. Недостаточный стереогноз, недоразвитие многих психических функций снижают способность к символизации, к зрительно-моторной координации. Реакция на движущийся объект преждевременно или запаздывающая, своевременное и правильное реагирование нарушено, что свидетельствует о преобладании возбудительного или тормозного процесса в нервной системе.

Недостаточная ориентировка в пространстве, ограниченность адекватных представлений об окружающем мире, предметах, движениях, явлениях, замедленное развитие всех форм деятельности тормозят понимание речи, поэтому собственная речь детей отстает в развитии. Задержка формирования сенсорных эталонов, моторных способностей, репродуктивной деятельности сказывается на развитии речи и общения незрячего или частично видящего ребенка, овладении неречевыми средствами коммуникации.

У таких детей узок круг представлений об окружающем из-за полного или частичного выпадения или редуцирования зрительных образов, фрагментарности и схематизма зрительных представлений, что задерживает развитие словаря, усвоения семантической стороны слова, формирование грамматических обобщений и противопоставлений, навыков словообразования и словоизменения. Правильное узнавание и называние слова, предметов и явлений, им выраженным, зависит от их использования в предметно-практической деятельности, которая при любой патологии зрения характеризуется своеобразием: дети не выделяют и не обобщают предметы, не улавливают сходство и различия между ними, затрудняются при конструировании элементов в целое. У незрячих и частично видящих

ограничено количество представлений, стоящих за словом, оно не усваивается во всем возможном многообразии его связей. Дети не улавливают языковые закономерности и не реализуют их в собственной речи, у них не формируется языковая способность в ее семантическом и грамматическом аспектах.

Недостаточное развитие зрительной основы речи, затруднения в овладении предметным миром, разрыв между чувственной информацией об окружающем и ее словесной интерпретацией задерживают формирование образно-логического мышления. Ограничение сенсорного опыта, обедненность предметно-практических представлений, фрагментарность и ошибочность восприятия приводит к неадекватному использованию слов при описании предметов, признаков, качеств, свойств, движений и действий. Затруднения в вычислении формы, размера, направления, пространственных представлений резко ограничивают запасы знаний и речевых возможностей детей, приводит к сужению коммуникативных способностей, накладывают отпечаток на динамику развития речи, накопления речевых средств и языковых понятий.

Недоразвитие речевого восприятия, произносительных навыков, индивидуальной особенности мышления и психики в большинстве случаев является производными, вторичными, вызванными зрительной депривацией, что наиболее ярко проявляется в процессе восприятия и формирования пространственных представлений, хотя эти отклонения в прямой зависимости от степени снижения зрения могут и не находится. Состояние речи зависит от времени возникновения нарушения зрения, интеллектуальных возможностей ребенка и характера медико-психолого-педагогического воздействия в большей мере, чем от степени сохранности и развития остаточного зрения.

Речевые нарушения при зрительной депривацией бывают разного характера и разной степени тяжести. При зрительной патологии может отмечаться системное недоразвитие речи, всех ее компонентов, выраженное

в разной степени от полного безречья до остаточных явлений не резко выраженного недоразвития речи. Это и нарушения фонетики, фонематического восприятия (согласно концепции Л. С. Выготского, наличие дефекта одного анализатора вызывает не только изолированное нарушение одной определенной функции, а приводит к ряду взаимосвязанных нарушения), недостаточность лексики, грамматического строя, связанной речи и, как следствие, нарушение письменной речи. Все эти проявления системного недоразвития речи подробно охарактеризованы в работах [6, 31], которые отметили задержку в овладении звуковым и семантическим составом слова, трудности формирования грамматического строя и словесной речи в целом.

Системное недоразвитие речи при нарушениях зрения только примерно может быть соотнесено с разными уровнями развития речи у детей с нормальным слухом, зрением и интеллектом, выделенными у глубоко проанализированными Р. Е. Левиной (три уровня) и Т. Б. Филичевой (четвертый уровень).

Недоразвитие чувственной стороны речи, разрыв между словом и образом, сниженный объем представлений, маленький и не точный запас сведений, своеобразие мимики, бедность и невыразительность жестов тормозят развитие языковой системы ребенка. Мимика – артикуляционные движения при патологии зрения развиты хуже, чем у зрячих детей. Ребенок делает лишние движения губами, языком, не может подражать артикуляционным движениям и контролировать их выполнения зрением. Звуковая сторона так же, как лексическая и грамматическая, в структуре системного нарушения речи формируется поздно и атипично. Замедленное формирование речи в младенческом, раннем и дошкольном возрасте приводят к тому, что у детей своевременно не формируется готовность к овладению письменной речью, ее функциональный базис.

Кроме системного недоразвития речи при патологии зрения могут быть речевые нарушения, не связаны с основным дефектом, являющиеся

непроизводными, вторичными, а сопутствующими зрительной депривацией. Это механическая дислалия, ринологалия, алалия, дизартрия. В таких случаях, логопедическая работа обычно ведется так же, как и при нормальном зрении, но с учетом личностных особенностей детей с нарушением зрения.

В процессе теоретического изучения трудности обучения рассказыванию по серии сюжетных картин дошкольников с нарушениями зрения, было выявлено, что связная речь выступает в роли развернутого описания конкретного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически верно и образно. Связная речь может быть ситуативной и контекстной.

Понятие «связная речь» принадлежит как к диалогической, так и к монологической формам речи. Любая из них содержит собственные отличительные черты.

К значимым характеристикам каждого типа развернутых высказываний (описания, повествования и др.) принадлежат связность, последовательность и логико-смысловая организация сообщения в согласовании с темой и коммуникативной задачей.

Связным высказываниям дошкольников можно дать характеристику с различных точек зрения: по функции (назначению), источнику высказывания, основному психическому процессу, на который основывается дошкольник.

Одним из видов связной монологической речи считается рассказ по сюжетным картинкам.

При составлении рассказа по сюжетным картинкам главным считаются лексические и синтаксические средства, нацеленные на установление объекта, его особенностей.

Так же было выявлено, что у дошкольников с нарушениями зрения отмечается:

- узкий круг представлений об окружающем из-за полного или частичного выпадения или редуцирования зрительных образов;
- недостаточное развитие зрительной основы речи, затруднения в овладении предметным миром, разрыв между чувственной информацией об окружающем и ее словесной интерпретацией задерживают формирование образно-логического мышления;
- недоразвитие речевого восприятия, произносительных навыков;
- недоразвитие чувственной стороны речи, разрыв между словом и образом, сниженный объем представлений, маленький и не точный запас сведений, своеобразие мимики, бедность и невыразительность жестов.

Таким образом, можно сделать заключение о том, что результативному развитию навыка составления рассказа по серии сюжетных картин у дошкольников с нарушениями зрения будет способствовать комплексный подход, ориентированный на решение на одном занятии различных, однако взаимозависимых задач, включающих все стороны связной речи: фонетическую, лексическую, грамматическую, смысловую.

Наиболее результативной считается методика обучения рассказыванию дошкольников с нарушениями зрения по серии сюжетных картин. В основе опорного материала нами предлагается применять логопедическое пособие Н. Э. Теремковой, серия сюжетных картин «Времена года».

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

2.1. Исследование уровня сформированности навыков рассказывания у дошкольников с нарушениями зрения

Исследование проводилось на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения – детского сада компенсирующего вида № 369 «Светлячок», г. Екатеринбурга, в подготовительной группе. В исследовании принимали участие 7 детей (на основании заключения ПМПК имеющие нарушения зрения (астигматизм, амблиопия, косоглазие: Соня Г., Ульяна И., Ваня К., Дима М., Тася П., Стас Р., Артем Ш.)

Для проведения констатирующего эксперимента были выбраны методики В. П. Глухова, которые направлены на выявления уровня сформированности навыков рассказывания у старших дошкольников [8].

Методика 1. Сочинение рассказа на основе личного опыта «Как я провел зимние каникулы».

Цель: выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Задачи: развивать фразовую речь при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры.

Инструкция: детям предлагалось рассказать о том, как они встречали Новый Год с семьёй; чем они занимались в новогодние каникулы, как проводили время; в какие зимние игры играли на улице; свои впечатления о новогодних каникулах.

Схема оценки уровней выполнения заданий представлена в таблице 1.

Методика 2. Рассказ по серии сюжетных картин «Заяц и морковка».

Цель: выявить уровень умения самостоятельно составлять рассказ по серии сюжетных картин.

Инструкция: посмотри на эти картинки и по ним сам придумай рассказ.

Схема оценки уровней выполнения заданий представлена в таблице 1.

Методика 3. Рассказ из личного опыта «Мой лучший друг/подруга».

Цель: выявить уровень умения самостоятельно составлять рассказ из личного опыта.

Инструкция: расскажи про своего лучшего друга; как его зовут, сколько ему лет; где вы познакомились; как вы начали общаться; чем вы любите заниматься вместе.

Схема оценки уровней выполнения заданий представлена в таблице 1.

Методика 4. Рассказ на тему и продолжение по данному началу.

Цель: выявить уровень умения самостоятельно составлять рассказ по предложенной теме и данному началу «Гнездо».

Инструкция: Послушай начало рассказа и попробуй сам придумать конец истории.

«Таня целое лето жила в деревне у бабушки. Однажды она потеряла своего любимого кота Барсика. Она ходила по деревне и звала его. Кота нигде не было видно. Вдруг девочка увидела, как в траве мелькнул черный хвост Барсика. Таня подошла поближе и обнаружила гнездо с куриными яйцами. Кот Барсик успел выкатить лапой одно яйцо из гнезда. Таня взяла его на руки и увидела, что на яйце появилась трещина...»

Схема оценки уровней выполнения заданий представлена в таблице 1.

Методика 5. Рассказ о сказочном герое «Путешествие в мультфильм».

Цель: выявить уровень самостоятельного монологического высказывания ребенка на личностно заданную тему.

Инструкция: расскажи мне про своего любимого персонажа из мультфильма. Чем он тебе нравится, чем он похож на тебя, какими качествами ты хотел быть похожим на него?

Схема оценки уровней выполнения заданий представлена в таблице 1.

Таблица 1

Схема оценки уровней выполнения заданий

п/п	Сочинение рассказа на основе личного опыта	Рассказ по серии сюжетных картин	Рассказ из личного опыта	Рассказ на тему и продолжение по данному началу	Рассказ о сказочном герое	Кол-во баллов
высокий	Рассказ составлен самостоятельно, носит в себе информативные ответы на все вопросы. Рассказ соответствует предложенной теме, логическая цепочка не утеряна. Обучающийся устанавливает причинно-следственные связи в рассказе, применяет лексико-грамматические средства, соответствующие возрастной норме.					4
удовлетворительный	Рассказ составлен с небольшой помощью педагога, отмечаются неявно выраженные нарушения связности пропуски отдельных моментов, действий; морфолого-синтаксические нарушения, нарушения общей логики повествования.					3
низкий	Активная помощь педагога при составлении рассказа. Обучающийся при составлении рассказа использует чаще всего перечисление предметов, отсутствуют один или два фрагмента рассказа. Содержание рассказа крайне обеднено, грубые нарушения лексико-грамматической стороны речи, аграмматизмы. Нарушение логики и последовательности рассказа. Нарушение связности.					2
Задание не выполнено.						1

Результаты выполнения заданий на составление отдельных высказываний по картинкам фиксируются в протоколы на основании оценки уровня выполнения заданий. Основными критериями оценки стали объем высказывания (количество слов, количество предложений, соответствие количества предложений картинкам), грамматическая связность, лексическая связность, степень самостоятельности при составлении рассказа, адекватность поставленной задаче, законченность.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Исследование проводилось индивидуальным способом и в несколько приемов. Все задания предлагались последовательно, в разные дни и утренние часы. Динамические наблюдения за состоянием речи осуществлялись в течение всего периода экспериментального исследования.

Индивидуальный качественный анализ высказываний детей с нарушениями зрения позволил установить несколько уровней выполнения заданий по каждому из видов рассказывания, оцениваемых в баллах.

Результаты выполнения заданий детьми по всем пяти методикам приведены в таблице 2.

Таблица 2.

Сводная таблица по результатам выполнения методик

Дети	Виды заданий				
	«Как я провел зимние каникулы»	Рассказ по серии сюжетных картин	«Мой любимый друг»	Рассказ по данному началу	«Путешествие в мультфильм»
Соня Г.	1	1	1	1	2
Ульяна И.	3	2	3	3	4
Ваня К.	2	1	2	2	3
Дима М.	3	2	2	3	3
Тася П.	1	1	2	1	1
Стас Р.	1	1	2	1	2
Артем Ш.	2	2	2	2	3
Средний балл	2	1,4	2,2	1,8	2,7

Результаты выполнения всех заданий фиксировались и подвергались анализу. После подсчета суммарного балла и определения уровня развития той или иной стороны речи каждого исследуемого вычислялся средний балл за выполнение заданий по всем испытуемым и их уровень. Исходя из результатов данного исследования, была составлена таблица, где выведено общее количество баллов по всем 5-ти видам заданий, и указан уровень развития связной монологической речи по каждому ребенку.

Таблица 3.

Уровни развития связной монологической речи

Имя	Общее количество баллов	Уровень развития монологической речи
Соня Г.	6	ниже среднего
Ульяна И.	15	средний уровень
Ваня К.	10	ниже среднего
Дима М.	13	средний уровень
Тася П.	6	ниже среднего
Стас Р.	7	ниже среднего
Артем Ш.	11	средний уровень

20 – 16 – высокий уровень; 15 – 11 – средний уровень; 10 – 6 – ниже среднего 5 – 0 – низкий уровень.

На основе результатов полученных данных было выявлено следующее: никто из детей не имеет высокого уровня, 3-ое детей имеют средний уровень, 4-ро детей имеют уровень ниже среднего, низкий уровень не был выявлен. Наглядно результаты представлены на рис. 1.

Также на рис. 2 представлены результаты всех заданий, по которым можно сделать вывод о том, что лучше всего дети справились с заданием «Путешествие в мультфильм», наибольшие трудности возникли с заданием «Рассказ по серии сюжетных картин».

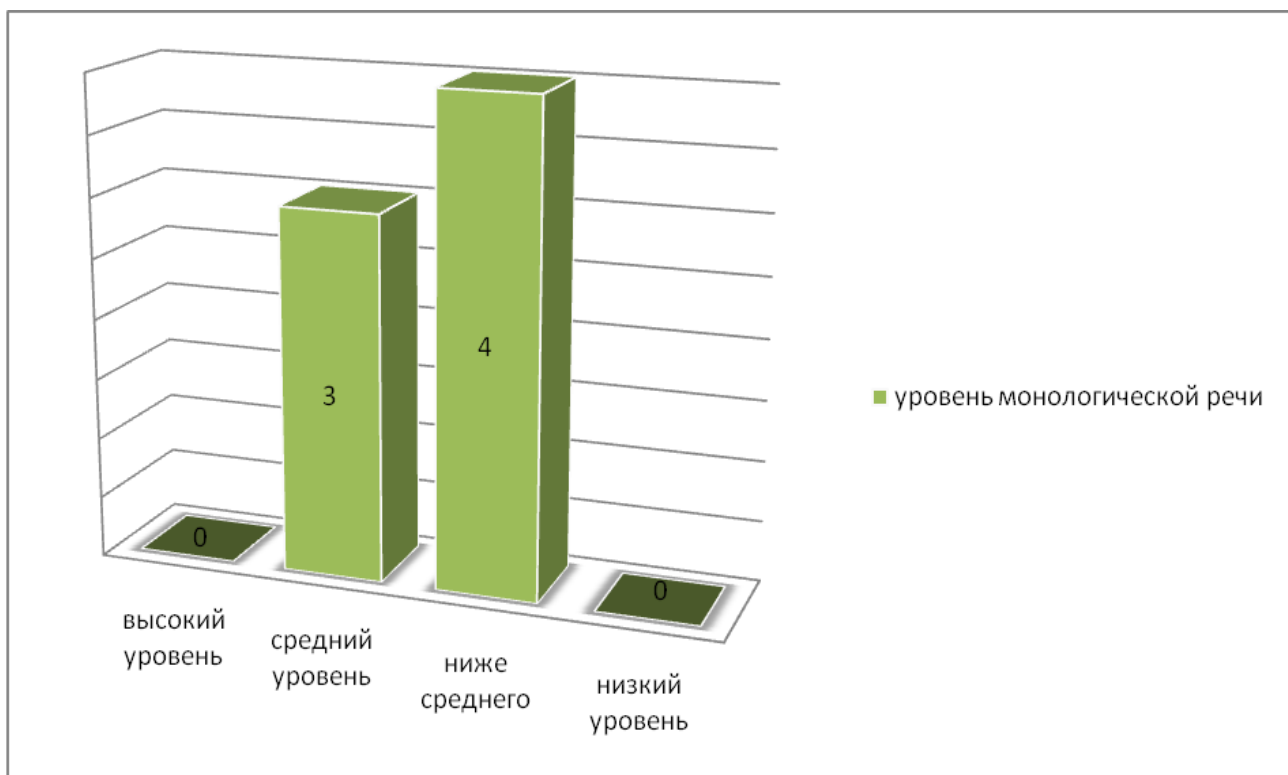


Рис. 1. «Результаты констатирующего эксперимента по определению уровня сформированности навыка рассказывания по серии сюжетных картин у детей с нарушениями зрения»

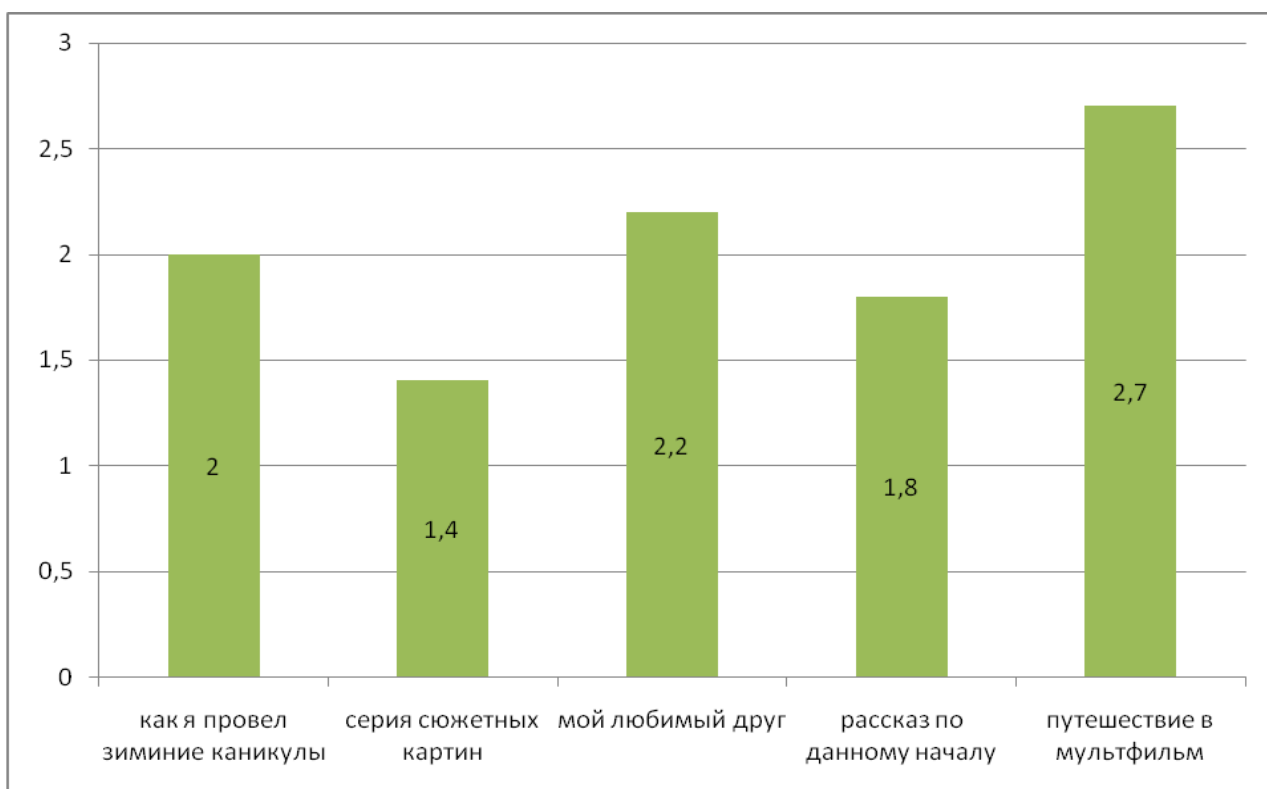


Рис. 2. «Сравнительный анализ выполнения заданий констатирующего эксперимента»

Таким образом, развитие навыков сюжетного рассказывания у обучающихся дошкольного возраста, имеющих нарушения зрения, предполагает существенные проблемы. Они ощущают затруднения в определении замысла рассказа, поочередном формировании выбранного сюжета и его языковой реализации. Отмеченные проблемы, сопряженные с целым речевым недоразвитием, могут быть обусловлены также недостатком знаний и представлений об окружающей реальности и отмечаемой у данных обучающихся инертностью процессов воображения, отставанием в формировании комбинаторных функций.

Все это обуславливает потребность особого внимания к организации занятий по обучению дошкольников с нарушениями зрения сюжетному рассказыванию и использованию определенных способов обучения.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА

3.1. Анализ современных методов и средств обучения рассказыванию по серии сюжетных картин дошкольников с нарушениями зрения

При обучении рассказыванию по серии сюжетных картин дошкольников нужно учесть, что выделяются основные два вида рассказов: рассказ-описание и рассказ-повествование.

Формирование навыка рассказывания по серии сюжетных картин происходит в средней группе, отмечает А. А. Алексеева. Ребенок составляет рассказ по серии из трех картин, объединяя в один рассказ. Рассказ должен быть составлен в определенной последовательности, логически связан с другим событием, иметь структуру повествования (начало, середина, конец).

Чем старше становится дошкольник, тем структурней и объемней должен быть его рассказ. Он должен связно, последовательно описывать персонажей картины, их взаимоотношения, обстановку, при этом использовать разнообразные языковые средства, более сложные по грамматической конструкции. Самое главное – дошкольник должен составлять повествовательный рассказ самостоятельно.

Педагог при обучении детей навыку рассказывания (описания или повествования) обязан использовать различные приемы: вопросы, план, речевой образец, коллективное рассказывание, обсуждения последовательности повествования, творческие задания.

Самым эффективным приемом обучения рассказыванию является образец. По мере взросления детей и овладения ими речевыми умениями образец преподносится не только для воспроизведения, а также для развития собственного творчества. Дети заимствуют схему построения текста, средства связи, языковые особенности, следовательно, помимо образца

остается подражание. По этой причине допустимы следующие варианты применения образца:

- образец затрагивает один эпизод картины или отдельных персонажей;
- образец для рассказывания дается только для одной картины из двух предложенных;
- образец предлагают только для начала картины, далее дети сами продолжают и заканчивают рассказ;
- при показе однообразных рассказов, детей просят по образцу воспроизвести новый рассказ;
- образец не используется или происходит замена на литературное произведение.

В последнем случае потребуются дополнительные приемы обучения рассказыванию.

Также существуют другие различные методы обучения рассказыванию дошкольников по серии сюжетных картин. Следующий метод разработан Е. А. Смирновой и О. С. Ушаковой, обучения происходит за счет различных вариантов предъявления картин и составления по ним коллективного рассказа:

- на доске будут представлены картинки из одного рассказа, но расположенные в хаотичном порядке. Детям нужно внимательно посмотреть и расположить картинки в правильной последовательности;
- серия картинок расположены на доске в правильном порядке, но открыта только первая картинка, остальные закрыты. Сначала дети составляют рассказ по одной картинке, далее открывается вторая картинка и так по очереди. Данный вариант обучения предполагает развитие воображения, умение видеть сюжет наперед;
- на доске представлена серия сюжетных картин, которая расположена в хаотичном порядке, ребята составляют правильную

последовательность картин, каждый выбирает себе свою картинку и в правильном порядке, по очереди начинают рассказывать.

Методика предъявления картин может постоянно изменяться, так как каждый из вариантов методики решает сразу несколько важных задач, таких как формирования представлений о композиции, развивать описания сюжета, придумывать начало, середину и конец рассказа, придумать начало и середину рассказа по известному концу и другие, считает А. А. Алексеева.

В подготовительной группе уже к основным задачам рассказывания добавляется новая задача: составление описания и повествования по картинам с передачей её содержания, соблюдая структуру и используя образную речь.

Сюжетные картинки в данной группе будут многоэпизодные («Времена года», «Развлечения летом», «Мой город»). При рассмотрении картин их «разбивают» на части, т.е. сначала рассматривают одну картину, потом вторую и так далее, используя творческие задания, дошкольникам дают возможность самостоятельно задавать вопросы, одновременно с этим происходит активизация словаря, обогащение образными выражениями (метафоры, сравнения, эпитеты).

Педагог начинает рассказ по одному из эпизодов, используя указания кто и в какой последовательности рассказывает дальше, после этого дошкольники продолжают и завершают рассказ.

Следующую методику обучения дошкольников рассказыванию по серии сюжетных картин разработали С. Лелюх и Т. Сидорчук. Они предполагают, что обучение рассказыванию по серии сюжетных картин нужно начинать с младшего дошкольного возраста. В возрасте трех лет детям предлагают для рассмотрения картинки из двух сюжетов, а к четырем годам предлагать сюжет из трех – четырех картинок. Картинки должны быть реалистичными, с адекватным изображением и отражать реальный опыт детей, то с чем они сталкиваются ежедневно.

Далее в возрасте четырех – пяти лет обучения происходит уже по серии из четырех – шести картинок, которые также будут отражать реальный опыт детей.

Картинки с изображением незнакомого опыта для ребенка вводят постепенно, начиная с двух картинок и добавляют до четырех, при правильном усвоении материала. Также эффективным приемом считается добавления в этом возрасте сюжетных картинок из сказок.

В старшем дошкольном возрасте рекомендуется использовать серию из шести – восьми картинок, с различным содержанием незнакомым дошкольникам. При предъявлении таких картинок должна быть логическая цепочка.

Данная методика развивает умения устанавливать причинно-следственные связи. Для наиболее эффективного использования данной методики выделяют следующие этапы работы педагога:

1. Предварительная работа: рассматривают последовательность действий, наблюдаемые в повседневной жизни дошкольника и наблюдают за порядком событий в известных ему литературных произведениях.

2. Поэтапная система игровых упражнений по обучению рассказыванию по серии сюжетных картин. Главная задача педагога – учитывать возраст и индивидуально-психологические особенности дошкольника на каждом этапе обучения, не нарушая ее последовательности.

3. Самостоятельное составление рассказа по серии сюжетных картин.

Предварительная работа происходит с картинками, имеющие реальные ситуации или из литературных произведений. При организации педагогам разнообразной деятельностью дошкольников, он обращает их внимание на последовательность совершаемых действий. Например, дети выходят на прогулку. Педагог спрашивает: «что вы делали до этого? А что будете делать сейчас?». Проговаривание цепочки взаимосвязанных между собой действий и их результат – это и есть цель данной беседы.

Также не стоит забывать о литературных произведениях, работа с ними происходит с целью выстраивания причинно-следственных связей и умение определить главного героя, и цель его действий. После прочтений какого-либо литературного произведения педагог поясняет более кратко данный рассказ (сказку), при этом демонстрирует изображения по этому рассказу (сказке) и задает вопросы по картинке (Кто изображен на картинке? Что делает этот персонаж? Зачем это делает?).

Изображения по рассказу (сказке) рекомендуется показывать только на подготовительном этапе обучения.

В свою очередь неплохой альтернативой для организации занятий служат игры по типу «Умники и умницы», «Догадай-ка», «Сыщики», «Режиссеры фильма», главная цель которых уметь устанавливать логические цепочки, изображенные в картинках.

Авторы методики не рекомендуют давать инструкцию в утвердительной форме: «Ты должен разложить картинки правильно», так как данные фразы не стимулируют интерес дошкольников к такому виду деятельности.

Обучение дошкольников рассказыванию по серии сюжетных происходит в определенной последовательности и в ускоренном темпе. Наиболее эффективным считаются игровые занятия. Каждый этап занятия имеет свою цель, игровое действие и схематичное изображение. Педагог может начинать переход к следующему этапу только при усвоении предыдущего материала.

На втором этапе обучения рассказыванию по серии картин применяются игровые упражнения, которые способствуют:

- освоению логических операций отражающих последовательность событий по отдельным картинкам;
- составлению рассказа сопровождающих серию сюжетных картин;
- осознанию последовательности этапов работы.

Цель используемых игр: учить и дать понимания о том, что картинки раскладывают в правильной последовательности слова направо в одну линию; продолжать развитие умения видеть серию картинок в целом; в серии картин находить главного героя и общие объекты на всех картинках; научить ребенка обобщать места, где происходит действие на картинках.

Организация работы на втором этапе строится с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей дошкольника, и носить на первых шагах подгрупповой или индивидуальный характер работы. Группы также комплектуются с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей дошкольников.

На третьем этапе обучения рассказыванию дети самостоятельно составляют рассказ по предложенной серии сюжетных картин. При этом, для достижения максимально хорошего результата, авторы рекомендуют использовать игровые упражнения: «Играем в учителя», «Помощники», «Загадочные истории в подарок друзьям» и другие.

В итоге после прохождения всех трех этапов обучения дошкольник должен уметь: правильно составлять последовательность хаотично разложенных картинок из одной серии; уметь составлять рассказ по серии сюжетных картин; понимать правила составления рассказа по серии сюжетных картин, т.е. дошкольник должен уметь объяснять правила другому человеку.

Таким образом, проблема развития связной речи очень актуальна широкому кругу специалистов, задачей которых является развитие связной монологической речи ребенка старшего дошкольного возраста. Эта задача решается с помощью разнообразных видов речевой деятельности: пересказах, образовании описательных рассказов, создание творческих рассказов, освоение форм речи, а также составление рассказов по серии сюжетных картин.

При этом решаются многие задачи такие как: воспитание интереса к составлению рассказа, формирование умения связно и последовательно

описывать изображения, активизировать и расширять словарный запас, грамматически правильно строить предложения и т.д.

В ходе обучения рассказыванию на материале серии сюжетных картин рекомендовано применять различные методические приемы: беседу, затрагивающую главные факторы представленного сюжета; метод совместных речевых операций; совместный рассказ; вербальный пример и прочие.

Рассказывание по серии сюжетных картин содействует формированию умения создавать сюжетную линию высказывания, формирует представления о его композиции, стимулирует отбор образных средств выражения и способов внутритекстовой связи.

3.2. Формирующий эксперимент

Для формирования навыка рассказывания по серии сюжетных картин у детей с нарушениями зрения была разработана коррекционная программа. Программа была составлена на основании задач, которые выделяет В. П. Глухов по обучению рассказыванию по серии сюжетных картин [8]:

1. Закрепление и развитие у детей навыков речевого общения, речевой коммуникации.
2. Формирование навыков построения связных монологических высказываний.
3. Развитие навыков контроля и самоконтроля за построением связных высказываний.
4. Целенаправленное воздействие на активизацию высших психических функций тесно связанных с формированием устного высказывания.

При обучении детей с нарушениями зрения навыку рассказывания по серии сюжетных картин был применен дифференцированный и индивидуальный подход в зависимости от состояния связной монологической речи и индивидуально-психологических особенностях ребенка [32]. Поэтому была учтена программа Л. И. Плаксиной и рассмотрены следующие разделы этой программы:

1. Развитие зрительного восприятия.
2. Развитие осязания и мелкой моторики.
3. Ориентировка в пространстве.
4. Социально-бытовая ориентировка.

Содержание работы составлялось с опорой на специальные принципы.

Принцип комплексного исследования дошкольников, предоставляющий обеспечить многостороннюю оценку особенностей его формирования. Осуществление этого принципа выполняется в 3-х направленностях:

- исследование основной документации, включающей данные об условиях обучения дошкольников в семье и детском учреждении, спецификах его раннего речевого и психического формирования;

- исследование медицинской документации, отображающей сведения о неврологическом статусе обучающегося с нарушениями зрения, их соматическом и психическом развитии, состоянии слуховой функции, получаемом лечении и его эффективности;

- психолого-педагогическое исследование обучающегося дошкольного возраста; подробное логопедическое обследование, предусматривающее установление состояния всех частей языковой системы.

Принцип учета возрастных особенностей обучающегося, ориентирующий на выбор и применение в процессе обследования подобных способов, приемов, форм деятельности и лексического материала, которые соответствуют возможностям обучающегося дошкольного возраста.

Принцип динамического изучения дошкольников, дающий оценивать не отдельные патологические проявления, а единые тенденции патологии речевого формирования и компенсаторные способности дошкольника с нарушениями зрения.

Принцип качественного системного анализа итогов исследования обучающихся, дающий обнаружить характер речевых патологий у дошкольника с нарушениями зрения и, соответственно с этим, установить адекватные пути и направления коррекционной деятельности для устранения пробелов в речевом формировании дошкольника.

В дополнение этим принципам, при построении занятий были учтены также принципы: системности; активизации и взаимосвязи формирования высших психических функций; разнообразия и вариативности дидактического материала; деятельностного подхода; учета лексической темы.

При работе по обучению рассказыванию по сюжетным картинкам детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения мы выделили три этапа работы: подготовительный, основной и заключительный. Этапы работы приведены в таблице 4.

Таблица 4.

Этапы работы по обучению рассказыванию по серии сюжетных картин

Этапы	Виды заданий
Подготовительный	<ul style="list-style-type: none"> – рассматриваются последовательность действий; – последовательность событий в знакомых литературных произведениях; – рассматривание мнемотаблицы;
Основной	<ul style="list-style-type: none"> – учить ребенка раскладыванию серии картинок слева направо в одну линию; – развивать умение видеть серию картинок в целом; – находить основных героев и общие объекты на всех картинках; – учить ребенка находить, перечислять и обобщать места, в которых происходит действие на картинках; – учить ребенка использовать мнемотаблицы при построение рассказа по серии сюжетных картин.

Заключительный	<ul style="list-style-type: none"> – составление самостоятельного рассказа по серии сюжетных картин с опорой на мнемотаблицы; – составление самостоятельного рассказа по серии сюжетных картин без опоры на мнемотаблицы; – анализ рассказа и оценка ребенка.
----------------	--

Содержание работы по формированию навыка рассказывания по серии сюжетных картин у детей с нарушениями зрения.

На подготовительном этапе детям предлагались сюжетные картинки (в серии не более 4-х) расположенные в хаотичном порядке.

Инструкция: «Кот Вася перепутал картинки местами, как ты думаешь, какая картинка будет вначале, посередине и в конце?»

Каждому ребенку предлагались разные сюжетные картинки (см. Приложение 1).

Также детям предлагалось установить правильную последовательность картинок в знакомых произведениях, сказках.

Инструкция: «Ульяна, ты помнишь сказку репка? У меня есть картинки из этой сказки, давай попробуем вместе составить картинки в нужной последовательности?»

С материалом можно ознакомиться в Приложении 2.

При этом на каждом из проведенных индивидуальных занятий дети знакомились с мнемотаблицей, с её использованием. Рассматривали алгоритм составления рассказа по серии сюжетных картин с использованием мнемотаблиц (см. Приложение 3).

На основном этапе детям предлагались разнообразные серии сюжетных картин и различные инструкции к заданиям по формированию навыка рассказывания, такие как:

1. «Разложи по порядку»;
2. «Кто и (или) что находится ближе к нам, кто (что) дальше от нас; кто (что) слева, справа»;
3. «Кто (что) самое большое на картинке?», «Кто (что) самое маленькое на картинке?»;

4. «Перед тобой самая первая картинка, как ты думаешь, что находится на второй картинке, а что в самом конце?» (см. Приложение 4)

Также с каждым ребенком была проведена индивидуальная работа по составлению рассказа по серии сюжетных картин с помощью мнемотаблиц. За основу были взяты картинки из серии «Времена года» (см. Приложение 5) и соответствующая мнемотаблица с помощью, которой, дети могли начинать рассказ, по основному порядку начиная с погоды, с описанием природы, характерного признака времени года (снег, листопад и т.д.) тем самым доказывая то, какое время года изображено на картинках, также описывали одежду людей на картинке, их действия, действия и игры детей изображенных на картинке, если есть животные или птицы на картинке, то описывали их внешний облик и (или) действия (см. Приложения 6).

На заключительном этапе, детям предлагалась серия сюжетных картин с самостоятельным составлением порядка серии и рассказа по серии сюжетных картин на основе мнемотаблицы, далее без нее.

Таким образом, при помощи мнемотехники, мнемотаблицы была организована работа по формированию навыка рассказывания по серии сюжетных картин у детей с нарушениями зрения в подготовительной группе, которую можно оценить как успешную и на основе контрольного эксперимента сделать выводы.

3.3. Контрольный эксперимент

По итогам формирующего эксперимента было проведено повторное исследование уровня развития навыка рассказывания по серии сюжетных картин по тем же пяти методикам В. П. Глухова, но с изменением формулировки задания [8].

Цель данного исследования: изучить уровень связной речи после проведения формирующего эксперимента у обучающихся дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Задачи:

- повторно исследовать уровень связной монологической речи;
- проанализировать и сравнить полученные результаты;

При построении занятий были учтены возрастные и индивидуально-психологические особенности каждого обучающегося. Занятия проводились в индивидуальной форме, в утренние часы, после завтрака.

Методика 1. Сочинение рассказа на основе личного опыта «Где я отдыхал(а)».

Цель: выявить индивидуальный уровень и особенности владения связной фразовой и монологической речью при передаче своих жизненных впечатлений.

Задачи: развивать фразовую речь, при составлении сообщения без наглядной и текстовой опоры.

Инструкция: детям предлагалось рассказать, о том, где и когда они проводили свой отдых; с кем; как они отдыхали; чем занимались на отдыхе; что видели интересное; чем им запомнился этот отдых.

Методика 2. Рассказ по серии сюжетных картин «Проспал».

Цель: выявить уровень умения самостоятельно составлять рассказ по серии сюжетных картин.

Инструкция: посмотри на эти картинки, и по ним сам придумай рассказ.

Методика 3. Рассказ из личного опыта «Моя любимая семья».

Цель: выявить уровень умения самостоятельно составлять рассказ из личного опыта.

Инструкция: расскажи про свою семью; кто как выглядит; кто, чем обычно занимается; кто как одет; что вы любите делать вместе.

Методика 4. Рассказ на тему и продолжение по данному началу.

Цель: выявить уровень умения самостоятельно составлять рассказ по предложенной теме и данному началу «Стол».

Инструкция: Послушай начало рассказа и попробуй сам придумать конец истории.

«Ваня сидел и делал уроки, но ему стало скучно этим заниматься, а на столе лежали краски. Ему в голову пришла идея, он взял нож и расковырял на столе солнце, взял краски и раскрасил солнце. Ване понравилось то, что он сделал. Но вдруг послышались шаги, кто-то поднимался домой. Это пришла мама с работы. Мама прошла в комнату и...»

Методика 5. Рассказ о сказочном герое «Путешествие в игру».

Цель: выявить уровень самостоятельного монологического высказывания ребенка на личностно заданную тему.

Инструкция: Расскажи мне про своего любимого персонажа из игры. Чем он тебе нравится, чем он похож на тебя, какими качествами ты хотел быть похожим на него?

Схема оценки уровней выполнения заданий представлена в таблице 5.

Таблица 5.

Схема оценки уровней выполнения заданий

п/п	Сочинение рассказа на основе личного опыта «Где я отдыхал (а)»	Рассказ по серии сюжетных картин «Проспал»	Рассказ из личного опыта «Моя любимая семья»	Рассказ на тему и продолжение по данному началу	Рассказ о сказочном герое «Путешествие в игру»	Кол-во баллов
высокий	Рассказ составлен самостоятельно, носит в себе информативные ответы на все вопросы. Рассказ соответствует предложенной теме, логическая цепочка не утеряна. Обучающийся устанавливает причинно-следственные связи в рассказе, применяет лексико-грамматические средства, соответствующие возрастной норме.					4
удовлетворительный	Рассказ составлен с небольшой помощью педагога, отмечаются неявно выраженные нарушения связности пропуски отдельных моментов, действий; морфолого-синтаксические нарушения, нарушения общей логики повествования.					3

низкий	Активная помощь педагога при составлении рассказа. Обучающий при составлении рассказа использует чаще всего перечисление предметов, отсутствуют один или два фрагмента рассказа. Содержание рассказа крайне обеднено, грубые нарушения лексико-грамматической стороны речи, аграмматизмы. Нарушение логики и последовательности рассказа. Нарушение связности.	2
Задание не выполнено.		1

Результаты выполнения детьми по всем пяти методикам приведены в таблице 6.

Таблица 6.

Сводная таблица по результатам выполнения методик

Дети	Виды заданий				
	«Где я отдыхал(а)»	Рассказ по серии сюжетных картин	«Моя любимая семья»	Рассказ по данному началу	«Путешествие в игру»
Соня Г.	2	2	2	2	2
Ульяна И.	4	4	3	3	4
Ваня К.	3	3	3	2	3
Дима М.	3	3	3	3	4
Тася П.	2	2	2	2	2
Стас Р.	2	2	3	2	3
Артем Ш.	3	3	3	3	3
Средний балл	2,7	2,7	2,7	2,4	3

Исходя из результатов данного исследования, была составлена таблица, где выведено общее количество баллов по всем 5-ти видам заданий, и указан уровень развития связной монологической речи по каждому ребенку.

Таблица 7.

Уровни развития связной монологической речи

Имя	Общее количество баллов	Уровень развития монологической речи
Соня Г.	10	ниже среднего
Ульяна И.	18	высокий уровень
Ваня К.	14	средний уровень
Дима М.	16	высокий уровень
Тася П.	10	ниже среднего
Стас Р.	12	средний уровень
Артем Ш.	15	средний уровень

20 – 16 – высокий уровень; 15 – 11 – средний уровень; 10 – 6 – ниже среднего; 5 – 0 – низкий уровень

На основе анализа полученных данных было выявлено, что по окончании формирующего эксперимента двое обучающихся достигли высокого уровня развития связной речи, трое обучающихся имеют средний уровень и двое ниже среднего. Наглядно результаты представлены на рисунке 3, 4.

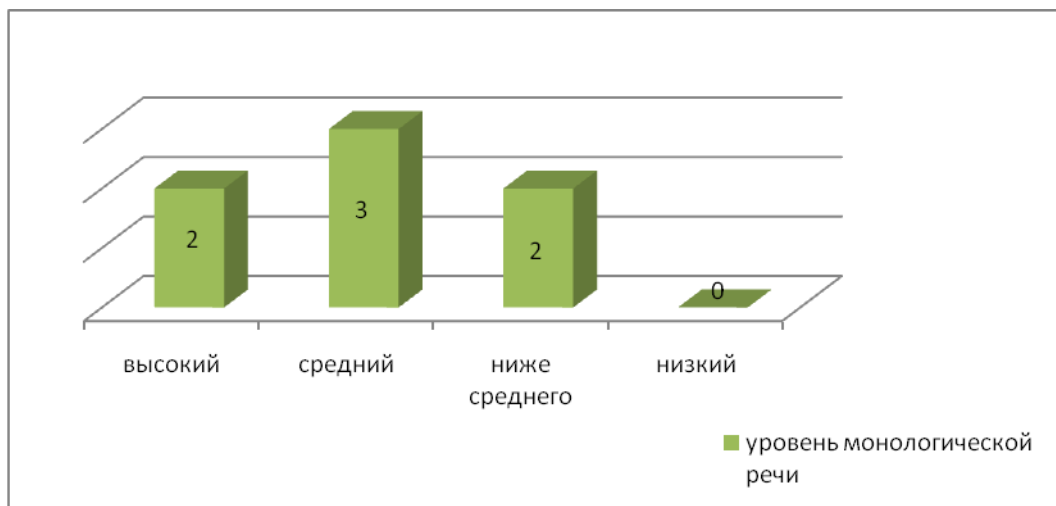


Рис. 3. Результаты контрольного эксперимента по определению уровня навыка рассказывания по серии сюжетных картин у детей с нарушениями зрения



Рис. 4. Сравнительный анализ выполнения заданий контрольного эксперимента

Таким образом, после проведения контрольного эксперимента, можно утверждать, что разработанная нами методика была успешна, так как

обучающиеся дошкольники с нарушениями зрения на контрольном эксперименте показали хорошие результаты. Исходя из таблицы можно сделать вывод о том, что в данной группе преобладают дети со средним уровнем монологической речи, также появились обучающиеся с высоким уровнем связной речи и двое обучающихся остались на уровне ниже среднего, но стоит отметить, что средний бал их увеличился на 0,8.

3.4. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по формированию навыков рассказывания по серии сюжетных картин у обучающихся дошкольного возраста с нарушениями зрения

Для анализа эффективности коррекционно-педагогической работы мы составили таблицу, где можно проследить динамику развития монологической речи и уровень рассказывания по серии сюжетных картин.

Таблица 8.

Анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов

Методики	Обучающиеся	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Сочинение рассказа на основе личного опыта	Соня Г.	1	2
	Ульяна И.	3	4
	Ваня К.	2	3
	Дима М.	3	3
	Тася П.	1	2
	Стас Р.	1	2
	Артем Ш.	2	3
Рассказ по серии сюжетных картин	Соня Г.	1	2
	Ульяна И.	2	4
	Ваня К.	1	3
	Дима М.	2	3
	Тася П.	1	2
	Стас Р.	1	2
	Артем Ш.	2	3

Продолжение таблицы 8.

Рассказ из личного опыта	Соня Г.	1	2
	Ульяна И.	3	3
	Ваня К.	2	3
	Дима М.	2	3
	Тася П.	2	2
	Стас Р.	2	3
	Артем Ш.	2	3
Рассказ на тему и продолжение по данному началу	Соня Г.	1	2
	Ульяна И.	3	3
	Ваня К.	2	2
	Дима М.	3	3
	Тася П.	1	2
	Стас Р.	1	2
	Артем Ш.	2	3
Рассказ о сказочном герое	Соня Г.	2	2
	Ульяна И.	4	4
	Ваня К.	3	3
	Дима М.	3	4
	Тася П.	1	2
	Стас Р.	2	3
	Артем Ш.	3	3

Таблица 9.

Сводная таблица по результатам констатирующего и контрольного экспериментов

Методики	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Сочинение рассказа на основе личного опыта	2	2,7
Рассказ по серии сюжетных картин	1,4	2,7
Рассказ из личного опыта	2,2	2,7
Рассказ на тему и продолжение по данному началу	1,8	2,4
Рассказ о сказочном герое	2,7	3

С результатами сравнительного анализа уровня развития связной речи обучающихся экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента, можно ознакомиться наглядно на рис. 5.

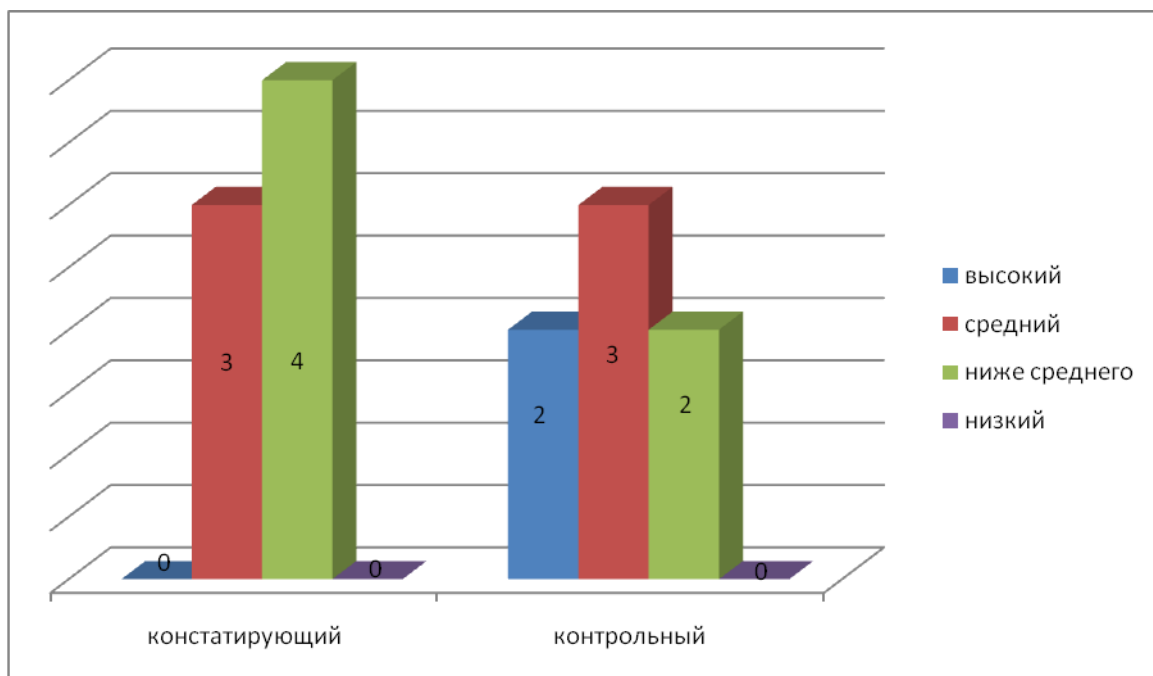


Рис. 5. Сравнительный анализ уровня развития связной речи обучающихся экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Рассматривая рисунок 5, мы видим, что в экспериментальной группе произошли изменения в развитии и активизации связной речи у всех детей.

Двое обучающихся достигли высокого уровня развития связной речи. Показатель среднего уровня развития остался таким же, но стоит отметить, что показатель ниже среднего уровня уменьшился в два раза. Вырос показатель среднего уровня развития, а так же уменьшился показатель ниже среднего уровня развития связной речи.

Количественный анализ результатов исследования развития связной речи показал, что высокий уровень развития составляет 29% (2 обучающихся), этот показатель увеличился на 29%, показатель среднего уровня развития остался без изменений и составляет 43% (3 обучающихся). Снизился показатель ниже среднего уровня развития связной речи и составляет 29% (2 человека), что на 29% ниже, чем на констатирующем этапе.

Ульяна И. и Дима М. справились со всеми методиками с минимальной помощью. Обучающиеся пользовались мнемотаблицей при выполнении

методики «Рассказ по серии сюжетных картин», на остальных методиках таблицу не использовали. При составлении рассказа у обучающихся прослеживалась логическая цепочка, были установлены причинно-следственные связи, не нарушена лексико-грамматическая сторона речи.

Дети со средним уровнем развития связной речи: Ваня К., Стас Р., Артем Ш. – составляют рассказы с небольшой помощью педагога, используя мнемотаблицы. Таблицы использовали на методиках «Рассказ по серии сюжетных картин» и «Рассказ на тему и продолжение по данному началу» (смотря на картинку по рассказу и при помощи мнемотаблиц). При этом стоит отметить, что обучающиеся стали уверенней в своих ответах, старались прослеживать и составлять рассказ не теряя логической последовательности, устанавливали причинно-следственные связи, с помощью подсказки педагога. При составлении собственного рассказа Стас Р. часто переходил на другую тему: «У меня есть любимый герой в игре...я играл в игру, она называется «Черепашки Ниндзя». Вы знаете эту игру? Я хочу быть Данатело. Есть еще мультик такой. Хочу быть на него похожим, потому что он крутой и в повязке, и он очень сильный и быстрый и у него есть такое оружие он всех побеждает в бою. А я хочу нарисовать его и потом вам подарю рисунок. У меня уже целая коллекция рисунков! Я их на полочку складываю...(поет песенку из «Черепашек Ниндзя»...».

Ваня К. выполнял методики в замедленном темпе и долго пытался подобрать слова для рассказа из личного опыта. Были единичные грамматические ошибки, но рассказ стал более связным по сравнению с констатирующим экспериментом.

Обучающиеся с уровнем ниже среднего Соня Г. и Тася П. составляли рассказы при помощи педагога, опираясь на мнемотаблицы, на вопросы, которые задавал педагог при выполнении задания. У обучающихся нарушена связность речи, логическая цепочка, не установлены причинно-следственные связи. При выполнении некоторых методик: «Рассказ о сказочном герое», «Моя любимая семья» у обучающихся проявлялась самостоятельность и

активность в составлении рассказа. Часто дошкольники смотрели на реакцию педагога, чтобы убедиться в правильности своих высказываний.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали, что уровень развития связной монологической речи, после проведенной нами коррекционно-педагогической работы, имеет положительную динамику. По результатам контрольного эксперимента можно сделать вывод о том, что работа по формированию навыка рассказывания по серии сюжетных картин у обучающихся дошкольного возраста с нарушениями зрения прошла успешно. С помощью мнемотаблиц удалось поднять уровень связной монологической речи у дошкольников. Для совершенствования навыка рекомендуется проводить коррекционные занятия с помощью мнемотаблицы и без неё.

Цель исследования достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе были рассмотрены теоретические основы проблемы обучения дошкольников с нарушениями зрения составлению рассказа по сериям сюжетных картин.

В процессе работы были проанализированы психологические и методические источники литературы по данной теме, характеризующие связную речь.

Связная речь предполагает собой развернутое, завершенное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда закономерно связанных предложений.

Изучили особенности формирования связной речи обучающихся дошкольной организации с нарушениями зрения. Такие дошкольники отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связной речи. У обучающихся с нарушениями зрения отмечаются проблемы программирования содержания развернутых выражений и их языкового оформления. Для выражений (пересказ, разнообразные разновидности рассказов) свойственны: несоблюдение связности и последовательности изложения, смысловые пробелы, проявленная ситуативность и частичность. Небольшой уровень употребляемой фразовой речи.

Результаты исследования выявили, что обучающиеся с нарушениями зрения готовы к пересказу кратких текстов, обобщению рассказов по серии сюжетных картин, к рассказыванию из собственного опыта, к рассказыванию по данному началу, однако все-таки это ещё существенно различается от связной речи с нормальным развитием. Только двое обучающихся справились с заданиями хорошо и показали высокий уровень сформированности связной речи, при этом дошкольники частично использовали мнемотаблицы для подтверждения своих ответов. Трое

обучающихся показали средний уровень и двое ниже среднего. Дошкольники с нарушениями зрения недостаточно отображают в связной речи причинно-следственные отношения между событиями, у них ограниченное понимание реальности, нехватка речевых средств.

Нами была разработана методика обучения рассказыванию по серии сюжетных картин дошкольников с нарушениями зрения и основывается она на составление рассказа с использованием мнемотаблицы.

На наш взгляд именно она является одним из продуктивных методов обучения рассказыванию по серии сюжетных картин дошкольников с нарушениями зрения. На занятиях такого типа педагог углубляет интерес обучающихся с нарушениями зрения к рассказыванию.

Результаты контрольного эксперимента показали наличие положительной динамики по итогам проведенного формирующего эксперимента по исследуемым параметрам. Цель исследования достигнута, гипотеза нашла свое подтверждение.

Следовательно, можно утверждать, что полученные в ходе нашего исследования данные подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что в работе по обучению дошкольников с нарушениями зрения составлению рассказов по серии сюжетных картин будет эффективным, если педагог создаст методические условия по обогащению словаря дошкольника выразительными средствами, формированию эмоциональной оценки через мнемотаблицы, подтвердилась.

Цель работы достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова, О. А. Слова родного языка [Текст] / О. А. Безрукова. – М., 2015. – 192 с.
2. Бенилова, С. Ю. Давидович, Л. Р. Логопедия. Системные нарушения речи у детей [Текст] / Бенилова С. Ю., Давидович Л. Р. – М., 2014. – 536 с.
3. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] / А. М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
4. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] / В. К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 158 с.
5. Воронова, Е. Е. Использование современных средств наглядности в обучении детей с нарушениями зрения [Текст] / Е. Е. Воронова. – М., 2005. – 126 с.
6. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1996. – 368 с.
7. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М., 1961. – 472 с.
8. Глухов, В. П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Глухов. – М., 2014. – 232 с.
9. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] / В. П. Глухов. – М., 2001. – 351 с.
10. Глухов, В. П. Психолингвистика [Текст] / В. П. Глухов. – М., 2013. – 232 с.

11. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
12. Гончарова, В. А. Общие и специфические особенности формирования лексики у дошкольников с различными нарушениями речи [Текст] / В. А. Гончарова. – СПб., 2002. – 285 с.
13. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения: пособия для вузов [Текст] / Е. А. Екажанова., Е. В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 210 с.
14. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия [Текст] / Н. С. Жукова., Е. М. Мастюкова., Т. Б. Филичева. – М., 2011. – 288 с.
15. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова., Е. М. Мастюкова., Т. Б. Филичева. – М., 1990. – 320 с.
16. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / О. В. Заширинская. – СПб., 2003. – 432 с.
17. Земцова, М. И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / М. И. Земцова. – М.: Просвещение, 1978. – 93 с.
18. Зуева, Л. Н. Настольная книга логопеда [Текст] / Л. Н. Зуева., Е. Е. Шевцова. – М., 2005. – 398 с.
19. Капышева, Н. Н. Составление рассказа по серии картинок с использованием картинно-символического плана. Логопедия [Текст] / Н. Н. Капышева. – М., 2004. – 45 с.
20. Касаткин, Л. Л. Русский язык [Текст] / Л. Л. Касаткин. – М.: Академия, 2001. – 768 с.
21. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М. М. Кольцова. – М.: «Сов. Россия», 1973. – 160 с.
22. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи [Текст] / Р. И. Лалаева. – СПб., 2006. – 170 с.

23. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей [Текст] / Р. Е. Левина. – М., 1958. – 414 с.
24. Левина, Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи // Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина., Н. А. Никашина. – М., 1968. – 367 с.
25. Леонтьев, А. А. Исследования детской речи [Текст] / А. А. Леонтьев. – М., 1974. – 368 с.
26. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1985. – 214 с.
27. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский. – М., 1989. – 104 с.
28. Лубовский, В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей в норме и патологии [Текст] / В. И. Лубовский. – М., 1978. – 224 с.
29. Лурия, А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Издво Акад. пед-х наук РСФСР, 1956. – 96 с.
30. Мамайчук, И. И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: Научно-практическое руководство [Текст] / И. И. Мамайчук., М. Н. Ильина. – СПб.: Речь, 2004. – 220 с.
31. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст] : учебное пособие / А. И. Плаксина. – М.: РАОИКП, 1999. – 54 с.
32. Плаксина, Л. И. Развитие зрительного восприятия в процессе предметного рисования у детей с нарушением зрения [Текст] : учеб.-метод. пособие для педагога дефектолога / Л. И. Плаксина. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 87 с.
33. Рубинштейн, С. Л. Речь и общение. Функции речи. Развитие речи у детей [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 2002. – 720 с.
34. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства [Текст] / Л. И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 126 с.

35. Сулименко, Н. Е. Современный русский язык. Слово в курсе лексикологии [Текст] / Н. Е. Сулименко. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 352 с.
36. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – М., 1994. – 184 с.
37. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста пособие для воспитателя детского сада 2-е издание [Текст] / Л. П. Федоренко, Т. А. Фомичева. – М.: Просвещение 1984. – 239 с.
38. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации [Текст] / Т. Б. Филичева. – М.: Дрофа, 2009. – 189 с.
39. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М., 1999. – 128 с.
40. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. – М., 2000. – 314 с.
41. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст] : учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М.: Гном и Д, 2000. – 80 с.
42. Фомина, М. И. Современный русский язык. Лексикология [Текст] : учебник / М. И. Фомина. – М.: Высшая школа, 1990. – 415 с.
43. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] / М. Е. Хватцев. – М., 2013. – 293 с.
44. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок [Текст] / С. Н. Цейтлин. – СПб., 2001. – 240 с.
45. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] / С. Н. Цейтлин. – М.: Изд. ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
46. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Г. В. Чиркина. – М., 2003. – 240 с.
47. Шанский, Н. М. Лексикология современного русского языка [Текст] / Н. М. Шанский. – М., 2017. – 312 с.

48. Шанский, Н. М. Современный русский язык. Часть 1. Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография [Текст] / Н. М. Шанский. В. В. Иванов. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
49. Шевченко, С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития [Текст] / С. Г. Шевченко. – М., 2003. – 96 с.
50. Эльконин, Д. Б. Некоторые вопросы диагностики психического развития детей [Текст] // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Д. Б. Эльконин. – М., 1981. – 157 с.
51. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1958. – 115 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1





ПРИЛОЖЕНИЕ 3







ПРИЛОЖЕНИЕ 6

